LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XLI, z. 1 – 2022

DOI: 10.17951/lrp.2022.41.1.109–132

Tomasz Kasprzak
Uniwersytet w Białymstoku
ORCID – 0000–0003–0955–3464

DOŚWIADCZENIA EDUKACYJNE GŁUCHONIEWIDOMYCH UCZNIÓW W CODZIENNOŚCI SZKOLNEJ. KOMUNIKAT Z BADAŃ*

Wprowadzenie: Na gruncie nauk społecznych oraz humanistycznych w Polsce badania akademickie nad problemem głuchoślepoty są podejmowane sporadycznie. Głuchoślepota traktowana jest jako trudny przedmiot badań naukowych i bez wątpienia takim jest. Jest zaliczana do najpoważniejszych niepełnosprawności występujących u ludzi i powoduje istotne konsekwencje dla osoby nią dotkniętej – w jej rozwoju, poznawaniu siebie i otaczającej rzeczywistości, a także porozumiewaniu się.
Cel badań: Zasadniczym celem badań jest przybliżenie oraz zrozumienie jak głuchoślepota wpływa na doświadczenia edukacyjne osób nią dotkniętych. Artykuł opisuje doświadczenia płynące z realizacji obowiązku kształcenia w placówkach segregacyjnych (szkoły specjalnej), jak i niesegregacyjnych (szkoły integracyjne).
Metoda badań: Wykorzystano technikę wywiadu narracyjnego, która wydawała mi się najlepszym sposobem na poznanie świata społecznego osób głuchoniewidomych. Celem rozmów z osobami o różnym stopniu jednoczesnego uszkodzenia słuchu i wzroku było zdobycie informacji dających podstawę do rekonstrukcji czasowego porządku, a także sekwencji zdarzeń składających się na poszczególne etapy biografii osoby głuchoniewidomej. Każdy wywiad został podzielony na dwie części: narracyjną, w której głuchoniewidomi opowiadali własną historię, a także część, w której zadawano pytania uzupełniające wątki poruszane przez badanych.
Wyniki: Zaprezentowano doświadczenia edukacyjne osób głuchoniewidomych, które były zróżnicowane pod względem formy kształcenia – segregacyjnego bądź niesegregacyjnego, a także w zakresie rozpoznania uszkodzenia słuchu i wzroku, czasu wystąpienia głuchoślepoty, jej etiologii, funkcjonowania słuchowo-wzrokowego. Wyniki badań nie mogą być uogólniane na całą populację osób z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku żyjące w naszym kraju.
Wnioski: Doświadczenia edukacyjne badanych nie posiadają ani jednoznacznie pozytywnego, ani wyłącznie negatywnego charakteru. W niniejszych badaniach to osoby głuchoniewido-

* Sugerowane cytowanie: Kasprzak, T. (2022). Doświadczenia edukacyjne głuchoniewidomych uczniów w codzienności szkolnej. Komunikat z badań. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *41*(1), 109–132. http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.1.109–132

me odkrywały „na nowo" własne doświadczenia edukacyjne, relacjonując to, co zmieniło się w nich jako osobach, sposobach wartościowania, relacjach z innymi.

Słowa kluczowe: dziecko głuchoniewidome, doświadczenie edukacyjne, edukacja specjalna.

WPROWADZENIE

Na wstępie należy rozpocząć od kilku wyjaśnień. W słowniku języka polskiego pojęcie „doświadczenie" jest definiowane jako „ogół wiadomości zdobytych na podstawie obserwacji i przeżyć" oraz „znajomość życia, rzeczy i ludzi; praktyka, wprawa, próba życiowa". Jako wyrazy bliskoznaczne dla słowa „doświadczenie" w słownikach można odnaleźć takie określenia, jak: empiria, obycie, praktyka, rutyna, wyrobienie czy eksperiencja (Sporek, 2013). Poszukując płaszczyzny analitycznej w polu doświadczeń edukacyjnych uczniów (w tym także uczniów głuchoniewidomych), należy odwołać się do dwóch perspektyw: makro oraz mikro. W pierwszej perspektywie uwzględnia się szeroko pojęty kontekst społeczny i kulturowy. Natomiast w drugiej perspektywie – mikro – spogląda się na szkołę od środka, jako na miejsce aktywności i doświadczenia ucznia. Obie te perspektywy kierują uwagę na środowisko społeczne szkoły i podkreślają relacje między dwoma światami – nauczycielami i uczniami. Przestrzeń szkoły z jednej strony jest miejscem, w którym odbijają się procesy społeczne szerszej zbiorowości, z drugiej – jest to środowisko, w którym kontakt, współdziałanie, postawy członków społeczności szkolnej podlegają w dużej mierze kształtowaniu przez kulturę szkoły (Szczesiul, 2017).

Prezentowane w niniejszym opracowaniu badania dotyczące doświadczeń edukacyjnych osób ze współwystępującym, równoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku są fragmentem szerszych dociekań poświęconych analizie światów społecznych dorosłych osób głuchoniewidomych. Celem omawianego tu aspektu badań było rozpoznanie doświadczeń edukacyjnych osób głuchoniewidomych. W ramach prowadzonych analiz interesowało mnie, jakie jest zróżnicowanie tych doświadczeń pod względem formy kształcenia – segregacyjnej (specjalnej) *versus* niesegregacyjnej (integracyjnej, włączającej). Podjęta analiza doświadczeń edukacyjnych osób głuchoniewidomych stała się jednocześnie okazją do porównania otrzymanych wyników z rezultatami dotychczasowych badań dotyczących tej populacji osób z niepełnosprawnością. Należy podkreślić, że narracje badanych w dużej mierze posiadają wartość historyczną, gdyż zdecydowana większość badanych uczęszczała do placówek edukacyjnych w latach 80. i 90. XX wieku. Nie oznacza to jednak, że są nieaktualne. W kontekście poczynionych rozważań, dotykających bardzo aktualnych kwestii związanych z intensyfikacją proinkluzyjnych zmian w procesie edukacji osób głuchoniewidomych, wypada wskazać na ich słabości, jak też możliwości niwelowania ewentualnych przyszłych ograniczeń. Opisywanie doświadczeń edukacyjnych wydaje się ważnym poznawczo zadaniem z kilku po-

wodów. Po pierwsze, wypełnia lukę w badaniach nad edukacją osób dotkniętych głuchoślepotą, nie tylko w kontekście obecnych zmian w tym obszarze, ale obrazuje rzeczywiste zmiany, jakie zaszły w podejściu do edukacji tej grupy osób z niepełnosprawnością. Po drugie, ukazywanie doświadczeń edukacyjnych osób z jednocześnie uszkodzonym słuchem i wzrokiem ma wymiar praktyczny, gdyż pozwala racjonalnie planować proces edukacyjny i wprowadzać zmiany w przyszłości.

SYTUACJA EDUKACYJNA DZIECKA GŁUCHONIEWIDOMEGO

Rozpatrywanie sytuacji edukacyjnej dziecka głuchoniewidomego (w opracowaniu będę się posługiwał się także terminem „dziecko z jednoczesnym uszkodzeniem zmysłów słuchu i wzroku") należy rozpocząć od wyjaśnienia samego terminu „dziecko głuchoniewidome", a także przybliżenia obrazu aktualnej populacji dzieci z tym rodzajem niepełnosprawności, korzystających z edukacji (Paradowska i Książek, 2017). W literaturze przedmiotu nie można odnaleźć jednej, uniwersalnej definicji dziecka głuchoniewidomego, a sam termin „dziecko głuchoniewidome" jest bardzo mylący (Książek i Paradowska, 2012). Automatycznie przywodzi on na myśl osoby, dzieci, które nic nie widzą i nic nie słyszą. W rzeczywistości jednak dziecko głuchoniewidome to nie tylko dziecko, które nic nie widzi i nic nie słyszy. Procent dzieci z całkowitym uszkodzeniem zarówno wzroku, jak i słuchu, tj. całkowicie głuchoniewidomych, nie jest tak ogromny – jest ich ok. 6% w populacji dzieci głuchoniewidomych. Pozostałe dzieci, o których także mówimy, że są głuchoniewidome, mają całkowicie uszkodzony jeden z tych dwóch zmysłów, tj. wzrok lub słuch, podczas gdy drugi z nich jest uszkodzony częściowo bądź zarówno wzrok, jak i słuch mają uszkodzony nie całkowicie, lecz częściowo (Książek i Paradowska, 2012).

Dotychczas nie ma przyjętej na świecie – a także Polsce – jednej, uniwersalnej definicji dziecka głuchoniewidomego. Definicja zaproponowana przez Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym wskazuje, że dziecko głuchoniewidome to „dziecko, które ma trudności w rozumieniu mowy ustnej bez użycia aparatu słuchowego, a uszkodzenie wzroku jest na tyle duże, że uniemożliwia mu lub znacznie utrudnia posługiwanie się zwykłym drukiem. Ograniczenia te zmniejszają możliwości dziecka w zakresie uczenia się, wykonywania czynności życia codziennego, samodzielnego poruszania się oraz porozumiewania się z otoczeniem" (Książek, 2003). Zaorska (2002) wskazuje, że „dziecko głuchoniewidome to dziecko, które z powodu równoczesnego uszkodzenia słuchu i wzroku od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa doświadcza znaczących trudności, ograniczeń bądź uniemożliwień w wykonywaniu zadań życiowych, edukacyjnych, i społecznych". Wszystkie te definicje wskazują na specyfikę tej niepełnosprawności. Sytuacja dziecka głuchoniewidomego jest inna niż dziecka z uszkodzonym wyłącznie wzrokiem lub uszkodzonym wyłącznie słuchem. Na skutek jednocześnie występującego uszko-

dzenia wzroku i uszkodzenia słuchu oba rodzaje informacji (wzrokowe i słuchowe) są w pewnym stopniu zubożone, zniekształcone czy wręcz niedostępne (Książek, 2009; Paradowska, 2016).

Głuchoślepota jest sytuacją specyficzną, a jej konsekwencji nie można sprowadzić do prostego połączenia skutków uszkodzenia wzroku i skutków uszkodzenia słuchu (Książek, 2009; Paradowska i Książek, 2017). Dziecko z uszkodzeniem wyłącznie słuchu może wykorzystywać w kompensacji pełnosprawny wzrok, a dziecko z uszkodzeniem wyłącznie wzroku może wykorzystywać w tym celu pełnosprawny słuch. Dziecko, u którego uszkodzony jest zarówno słuch, jak i wzrok, ma ograniczone (w różnym stopniu) lub wręcz uniemożliwione (w przypadku całkowitej głuchoślepoty) możliwości kompensowania uszkodzenia jednego z tych zmysłów przez drugi (Paradowska i Książek, 2017). Paradowska (2016) podkreśla, że wśród dzieci głuchoniewidomych są takie, które w swoim codziennym funkcjonowaniu nie mogą się opierać na wzroku i słuchu z uwagi na niewystarczające możliwości w tym zakresie (dzieci niesłyszące jednocześnie niewidome; określane przez niektórych autorów jako dzieci z głuchoślepotą całkowitą) oraz takie, które mogą wykorzystywać posiadane (choć zróżnicowane) możliwości słuchowe i/lub wzrokowe (określane ogólnie jako dzieci z głuchoślepotą częściową) (Paradowska, 2016). Populacja dzieci głuchoniewidomych jest zróżnicowana również pod względem czasu, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu i wzroku. Uwzględniając to kryterium, wyróżnia się dwie podstawowe kategorie: dzieci z głuchoślepotą wrodzoną, a także dzieci z głuchoślepotą nabytą. W Polsce do grupy dzieci z głuchoślepotą wrodzoną włącza się te, u których uszkodzenie słuchu i wzroku wystąpiło od urodzenia (tj. urodziły się z równoczesnym, całkowitym lub częściowym uszkodzeniem słuchu i wzroku) oraz dzieci, które utraciły częściowo lub całkowicie słuch i wzrok we wczesnym okresie rozwoju, tj. do 5. roku życia. Z kolei dzieci, u których uszkodzenie obu zmysłów wystąpiło w okresie późniejszym – po 5. roku życia, są zaliczane do grupy dzieci (osób) z głuchoślepotą nabytą (Majewski, 1995; Zaorska, 2002; Paradowska, 2016).

Współwystępowanie uszkodzenia słuchu i wzroku, nawet jeśli jedno z nich lub oba mają charakter uszkodzenia częściowego, powoduje, że skutki obu tych niepełnosprawności nakładają się na siebie i wzajemnie potęgują. Dlatego też głuchoślepotę należy postrzegać jako odrębną, unikalną niepełnosprawność (Książek, 2009; Kozłowski, 2011; Paradowska i Książek, 2017). Jednoczesne uszkodzenie słuchu i wzroku, nawet jeśli nie jest całkowite, a „jedynie" częściowe, lecz obecne od urodzenia, bądź ujawnione czy nabyte wkrótce po nim, stawia dziecko w wyjątkowo trudnej sytuacji rozwojowej. Jego poznanie świata jest z jednej strony niepełne, fragmentaryczne, wyrywkowe, chaotyczne, a z drugiej dość przypadkowe i niesystematyczne; dziecko jest pozbawione możliwości stałego, mimowolnego poznawania i kontroli otoczenia za pomocą sprawnego zmysłu słuchu i wzroku. Dzieci te znajdują się w obcym dla nich, nieznanym, nieprzewidywalnym, pełnym

zaskakujących sytuacji, trudnym do „objęcia" i do zrozumienia świecie, o którym niewiele wiedzą, w którym trudno odkryć wzajemne relacje społeczne (Książek i Paradowska, 2012). Bardzo duże zróżnicowanie wśród dzieci głuchoniewidomych powoduje ogromną rozpiętość ich możliwości psychofizycznych, a także specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych w związku z tym pojawia się konieczność bardzo poważnej indywidualizacji procesu edukacji. Sprawą szczególnej wagi jest w tym kontekście odpowiedni wybór form kształcenia, którego podstawą powinno być dobrze pojęte dobro konkretnego dziecka – ucznia z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku.

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Na gruncie nauk społecznych, a także humanistycznych w Polsce badania akademickie nad problemem głuchoślepoty są podejmowane sporadycznie (Więcek, 2017). Zaorska (2014) podkreśla, że badania naukowe obejmujące osoby z niepełnosprawnością sprzężoną (w tym także osoby głuchoniewidome) posiadają skonkretyzowany, zindywidualizowany oraz definiowany istotą niepełnosprawności charakter. Włączenie osób głuchoniewidomych w badania należy określić mianem swoistego wyzwania dla pełnosprawnych badaczy, sprostanie któremu zależy zarówno od wiedzy metodologicznej, jak i od jego osobistych predyspozycji i nastawienia. Istotne znaczenie dla ograniczenia tych czy innych trudności ma przemyślana organizacja badań, wybór określonych metod, technik i narzędzi, dostosowanych do możliwości poznawczych czy fizycznych głuchoniewidomych uczestników badań (Parchomiuk, 2014). Oczywiście owe ograniczenia (brak głuchoślepoty w orzecznictwie, trudności w porozumiewaniu się z tymi osobami czy też nieznana liczba osób dotkniętych tym rodzajem niepełnosprawności) nie mogą stanowić argumentu za rezygnacją z realizacji badań nad tą kategorią osób z niepełnosprawnością. Powinny być stymulatorem do poszukiwania i zrozumienia procesów rozwojowych i funkcjonalnych, a także wypracowania dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb działań systemowych oraz zindywidualizowanych pod adresem konkretnej osoby głuchoniewidomej (Zaorska, 2014).

Z licznej rzeszy pedagogów nie można nie przywołać nazwiska Zaorskiej i jej dokonań skoncentrowanych na edukacji, rehabilitacji i wczesnym wspomaganiu dzieci głuchoniewidomych. Jako badaczka zrealizowała reprezentatywne badania dotyczące epidemiologii głuchoślepoty (Zaorska, 2002). Warto także nawiązać do innych badań Zaorskiej dotyczących genezy i organizacji systemu edukacji i rehabilitacji osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji. Dzięki badaniom poznaliśmy statystyki osób głuchoniewidomych objętych kształceniem oraz efektywności kształcenia na podstawie konkretnych biografii, którzy osiągnęli imponujące sukcesy życiowe (Zaorska, 2010). Badania dotyczące dzieci głuchoniewido-

mych były realizowane przede wszystkim przez Paradowską (2016) oraz Książek. Pierwsza z badaczek realizowała badania, których celem było rozpoznanie sytuacji rozwojowej grupy dzieci głuchoniewidomych. Za granicą Rowland i Schweigert (1989) zainicjowali badania nad komunikacją dzieci głuchoniewidomych, koncentrując się głównie na komunikacji symbolicznej pozwalającej na odwoływanie się do odległych fizycznie lub czasowo przedmiotów za pomocą symboli. Badania nad porozumiewaniem się z dziećmi głuchoniewidomymi w dużej mierze zostały ukształtowane przez Bruce. Zakres badań w ciągu 20 lat jej aktywności jest bardzo rozległy. Skupia się ona na tym, w jaki sposób uczniowie z poważnymi niepełnosprawnościami – szczególnie ci, którzy są głuchoniewidomi – porozumiewają się (Bruce, 2002, 2003; Bruce, Janssen i Bashinski, 2016). Sytuację osób głuchoniewidomych analizowano także w kontekście partycypacji społecznej i edukacyjnej. Celem badań Correa-Torres (2008) było określenie charakteru doświadczeń społecznych głuchoniewidomych uczniów z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Kamenopoulou (2012) przeprowadziła badania, których celem było przeanalizowanie interakcji rówieśniczych i relacji głuchoniewidomych uczniów w ogólnodostępnych szkołach średnich w Wielkiej Brytanii, a także spojrzenie na bariery ich integracji społecznej.

Zawarte w niniejszym opracowaniu wyniki badań są efektem moich badań prowadzonych w ramach rozprawy doktorskiej, pt. *Świat społeczny osób głuchoniewidomych – analiza socjologiczna*, napisanej pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Anny Michalskiej. Prezentowane wypowiedzi badanych dotyczące ich własnych doświadczeń edukacyjnych osób głuchoniewidomych, przedstawione we fragmentach poniżej, nie były podejmowane, a także analizowane w rozprawie doktorskiej. Badania zostały przeprowadzone w latach 2018–2019 i wzięły w nich udział 24 osoby głuchoniewidome. Przedmiotem podjętych przeze mnie badań jest świat społeczny osób, które w wyniku złożonej etiologii (czynniki genetyczne, wrodzone, nabyte, prenatalne, perinatalne i postnatalne) mają w swojej biografii doświadczenie jednoczesnego uszkodzenia słuchu i wzroku. Głuchoślepota wiąże się z ograniczeniami możliwości naturalnego rozwoju, egzystencji, samorealizacji, autonomicznego funkcjonowania człowieka (Zaorska, 2005). Przystępując do badań nad zagadnieniem świata społecznego osób głuchoniewidomych, postawiłem sobie pytanie, jak jest on konstruowany przez badanych, u których konsekwencje jednoczesnego uszkodzenia słuchu i wzroku są obecne i doświadczane w obszarze funkcjonowania społecznego, fizycznego oraz psychicznego. Pragnąłem zrozumieć, jak głuchoślepota organizuje świat społeczny badanych, jakie są sposoby radzenia sobie z tą jakże złożoną niepełnosprawnością w życiu codziennym. W niniejszych badaniach jakościowych przyjmuję perspektywę badawczą umożliwiającą oddanie głosu osobom, których słyszy i widzi się bardzo rzadko, a także o których mówi się sporadycznie.

Największym problemem w prowadzaniu badań było dotarcie do osób głuchoniewidomych. Pierwszym krokiem z mojej strony było wysłanie wiadomości e-mail z informacją o prowadzeniu badań do każdej jednostki wojewódzkiej Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym. Tą drogą odpowiedziało kilka jednostek wojewódzkich, m.in. pomorska, wielkopolska, a także dolnośląska. Trudności w dotarciu do osób głuchoniewidomych zostały zminimalizowane poprzez „przeprowadzenie negocjacji z odźwiernymi", a zatem osobami, które ułatwiają wejście w badane środowisko, rekomendując projekt czy osobę badacza i/lub wskazując pierwszych rozmówców (Racław, 2018). W przypadku moich badań skuteczne okazało się nawiązanie kontaktu z osobami, które w swoim życiu współpracowały (i nadal współpracują) z osobami głuchoniewidomymi. Moim następnym krokiem było nagłośnienie badań i zamieszczenie stosownego ogłoszenia na portalu społecznościowym Facebook (grupa społecznościowa „Głuchoniewidomi z całej Polski"). Niezmiernie istotnym warunkiem było zapewnienie osobom głuchoniewidomym odpowiednich warunków do przeprowadzenia rozmowy. Część badań odbywała się w siedzibach wojewódzkich TPG w Poznaniu (3 wywiady), we Wrocławiu (4 wywiady), Fundacji im. H. Keller w Gdańsku (4 wywiady), a także w Polskiej Fundacji Osób Słabosłyszących w Warszawie (2 wywiady). Reszta wywiadów (3 wywiady) odbyła się w miejscach wybranych przez osoby głuchoniewidome (najczęściej były to kawiarnie), a także za pomocą rozmowy telefonicznej (7 wywiadów). Najmłodszy z respondentów w momencie przeprowadzenia wywiadu miał 18 lat, najstarszy zaś 69 lat. Dominującą grupę rozmówców stanowiły osoby powyżej 50. roku życia.

Wszystkie wywiady, o których mowa wyżej, były przeprowadzane osobiście przeze mnie – samodzielnie bądź z udziałem tłumacza (najczęściej tłumacza języka migowego). Oczywistym było dla mnie dostosowanie języka do możliwości poznawczych głuchoniewidomych badanych. Niestety nie ma żadnego przewodnika, który praktycznie wspomógłby badacza. Niezwykle rozbudowany konglomerat form porozumiewania się, z jakimi mamy do czynienia w przypadku osób z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku, jest najpoważniejszym źródłem trudności i barier komunikacyjnych w kontakcie z osobami spoza tej społeczności (relatywnie niewiele osób pełnosprawnych zna język migowy) (Jakoniuk-Diallo, 2020). Wywiady dotyczyły wszystkich aspektów życia osoby głuchoniewidomej – od obserwowania pierwszych niepokojących symptomów głuchoślepoty i (zwykle wieloletniego) dochodzenia do diagnozy o głuchoślepocie, o doświadczeniach edukacyjnych, turnusach rehabilitacyjnych organizowanych przez TPG. Przeprowadzone wywiady należałoby określić mianem wywiadów rozumiejących. Według Kaufmanna (2010) osobliwość wywiadu rozumiejącego wynika z używania technik badawczych jako instrumentów elastycznych i podlegających ewolucji. Siatka pytań w ramach wywiadu rozumiejącego jest bardzo elastycznym narzędziem. Opracowane pytania stanowią przewodnik mający skłonić badane osoby

do wypowiadania się na dany temat. W wywiadach zastosowałem – zgodnie z sugestiami Kaufmanna (2010) – ciąg pytań prawdziwych, dokładnych oraz konkretnych. Każdy wywiad został podzielony na dwie części: narracyjną, w której głuchoniewidomi opowiadali własną historię, a także część, w której zadawałem pytania uzupełniające wątki poruszane przez badanych. W toku wywiadu punkty odniesienia stworzone przez pierwsze odpowiedzi badanego bardzo szybko ustanawiały ramy wywiadu. Podczas wywiadu osoby głuchoniewidome konstruowały własny, jedyny, niepowtarzalny świat społeczny, odwołując się do własnych przeżyć, a także doświadczeń. Zgodnie z założeniami wywiadu rozumiejącego nie stawiałem pytań dla samego ich stawiania, lecz znajdowałem pytanie najlepsze w danej chwili toczącego się wywiadu. Najlepsze pytanie, jak podkreśla Kaufmann (2010), nie pochodzi z uprzednio przygotowanej siatki. Należy je odszukać, odwołując się do tego, co przed chwilą powiedział badany. Przy formułowaniu i zadawaniu pytań jako badacz pamiętałem, aby unikać stawiania pytań prowokujących do udzielania samospełniających się lub powierzchownych odpowiedzi. Dbałem przede wszystkim o dwie kwestie. Moim podstawowym zobowiązaniem w stosunku do głuchoniewidomych badanych było zagwarantowanie anonimowości przez „zapewnienie poufności" – obietnicy, że prawdziwe imiona i nazwiska, nazwy miejsc, a także inne tego typu informacje nie będą użyte w rozprawie doktorskiej (a także w innych opracowaniach naukowych) albo zostaną zastąpione pseudonimami.

ANALIZA DOŚWIADCZEŃ EDUKACYJNYCH GŁUCHONIEWIDOMYCH UCZNIÓW – WYNIKI BADAŃ

Najstarszym i do dzisiaj stosowanym rozwiązaniem w kształceniu specjalnym jest system segregacyjny. Jego początki sięgają drugiej połowy XVIII wieku – zaczęto wówczas prowadzić systematyczne badania nad kształceniem wybranych grup niepełnosprawnych oraz uruchomiono pierwsze szkoły specjalne. Istotą tego modelu jest jednoznaczne oddzielenie dróg edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych i sprawnych (Szumski, 2011). Próby objęcia głuchoniewidomych zorganizowaną specjalną opieką podejmowali przedstawiciele duchowieństwa, szczególnie kościołów katolickich, w dobroczynnych instytucjach podlegających różnym organizacjom kościelnym: przytułki, domy opieki, szpitale. We wspomnianych instytucjach nie organizowano osobom głuchoniewidomym żadnej specjalnej edukacji, sądząc, że są głęboko niepełnosprawni intelektualnie, koncentrowano się wyłącznie na działalności opiekuńczej. Realna perspektywa organizacji specjalnej instytucjonalnej pomocy rehabilitacyjno-edukacyjnej głuchoniewidomym pojawiła się dopiero wówczas, kiedy dr Samuel G. Howe (1801–1876) – dyrektor Instytutu Perkinsa w Bostonie, w 1837 roku opracował metodę nawiązywania kontaktu

z głuchoniewidomą dziewczynką Laurą Bridgman (1829–1889). Dziewczyna straciła wzrok i słuch w wieku 2 lat, a mając 8 lat została podopieczną Szkoły Perkinsa. Moment ten jest uważany za początek pedagogiki głuchoniewidomych – surdotyflopedagogiki. Laura jest w historii surdotyflopedagogiki pierwszym głuchoniewidomym dzieckiem, którego rehabilitacja przyniosła znaczące efekty. Dzięki swojemu nauczycielowi zdołała, na podstawowym poziomie, opanować umiejętności pisania, czytania, podstawy geografii, przyrody, historii oraz matematyki. Kolejną (najwybitniejszą jak dotąd) postacią w rozwoju surdotyflopedagogiki jest Helena Keller (1880–1968). W wyniku zapalenia mózgu straciła całkowicie słuch i wzrok, mając zaledwie 19 miesięcy. Od 7. roku życia była poddana odpowiedniej rehabilitacji i edukacji realizowanej przez specjalnie oddelegowaną ze szkoły Perkinsa nauczycielkę – Annę Sullivan. Kształcenie odbywało się w środowisku domowym. W wieku 14 lat rozpoczęła edukację w szkole dla niesłyszących w Nowym Jorku, a cztery lata później została studentką Uniwersytetu Harwardzkiego, gdzie uzyskała doktorat z filozofii (Mieszczeriakow, 1978; Zaorska, 2008).

W Europie pierwsze kroki w kształceniu dzieci głuchoniewidomych podjęto we Francji. Stało się to w 1860 roku w Zakładzie dla Głuchoniemych Dziewcząt prowadzonych przez siostry zakonne Notre Dame w Larnay koło Poitiers. Pierwszą próbę edukacji głuchoniewidomego dziecka w Ośrodku – Germaine Cambon (zmarła w 1877 roku) podjęła siostra Sainte-Médulle. W 1875 roku do zakładu przyjęto kolejną głuchoniewidomą dziewczynkę – Martę Obrecht (głuchoniewidoma od 3. roku życia ofiara wojny francusko-niemieckiej). W 1927 roku w zakładzie w Larnay przebywało 95 niesłyszących, 40 niewidomych i 10 głuchoniewidomych dziewcząt. Pod koniec XIX wieku programy kształcenia głuchoniewidomych dzieci opracowano również w Niemczech (Babelberg), Czechach (Praga), Rosji (Petersburg) oraz we Włoszech (Neapol. Instytut dla Dzieci Niewidomych) (Zaorska, 2008).

Pierwszą placówką w Polsce, która podjęła się kształcenia głuchoniewidomych dzieci, był Zakład dla Dzieci Niewidomych w Laskach. Miało to miejsce w latach 50. ubiegłego wieku (dokładnie w roku szkolnym 1953/1954). Przyjęto wówczas do zakładu 14-letnią Krystynę Hryszkiewicz (przebywała w Laskach przez 8 lat). Opierając się jednak na informacjach siostry Emmanueli Jezierskiej, można zauważyć, że jeszcze w 1938 roku w placówce tej przez rok kształciła się 10-letnia głuchoniewidoma Helena Romanowska. Wybuch wojny przerwał jej edukację. Helena prawdopodobnie zginęła w trakcie działań wojennych (przebywała wówczas w domu rodzinnym w Warszawie) (Zaorska, 2008). Największym sukcesem zakładu w Laskach zakończyła się właśnie edukacja wspomnianej już Krystyny Hryszkiewicz. Rozwój dziewczynki jest szczególnie ciekawy dla badaczy i praktyków, ponieważ została ona późno objęta opieką specjalistyczną, co utrudniało pracę rewalidacyjną, ale jednocześnie dało interesujący obraz stopniowego rozwoju dziewczynki: od bardzo nikłej i splątanej orientacji w świecie, a także znikomej możliwości porozumiewania się, przez niezwykle gwałtownie zaznaczającą

się żądzę poznania i kontaktu, aż do pozytywnych, ciekawych osiągnięć poznawczo-społecznych i zawodowych Krystyny (Lachowicz i Sul, 2002). Współcześnie istnieją dwa oddziały dla dzieci głuchoniewidomych, przy szkołach specjalnych dla dzieci z uszkodzeniem wzroku (w Bydgoszczy i w Laskach). Obecnie w oddziałach tych kształcą się dzieci z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku oraz występującą dodatkową niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Część z nich pobiera naukę w szkołach przeznaczonych dla dzieci z uszkodzeniem wzroku (niewidomych lub słabowidzących), dla dzieci z uszkodzonym słuchem (niesłyszących lub słabosłyszących) (Nosarzewska, 2002; Paradowska i Książek, 2017). Edukacja w placówkach specjalnych, przeznaczonych dla dzieci głuchoniewidomych posiada zarówno zalety, jak i wady. Atutem szkół specjalnych są kwalifikacje nauczycieli, którzy są specjalistami – pedagogami specjalnymi, o specjalizacji zgodnej z profilem placówki. Są to osoby dobrze przygotowane do pracy z uczniami z danym rodzajem niepełnosprawnością; orientujące się w problematyce, w specyficznych potrzebach danej grupy uczniów, w metodyce pracy z nimi, mające duże doświadczenie.

> Miałem dużo specjalistów wokół siebie, też dzięki temu trafiłem do Bydgoszczy w siódmym roku życia. Poznałem nauczycielkę, która prowadziła mnie od pierwszej do szóstej klasy. Przechodziłem klasy jak „piłka nożna" – z roku na rok. Nauczycielka była bardzo sympatyczna, niestety straciłem ją, ponieważ bardzo często chorowała na migrenę i uniemożliwiało jej to dalszą pracę. Było to w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej w Bydgoszczy. Tam był oddział dla dzieci głuchoniewidomych [...]. Tam właściwie byli najlepsi specjaliści, którzy potrafili nauczyć najtrudniejsze dzieci, żeby jakoś funkcjonowały [IDI/M/28/8[1]].

Większość badanych uczęszczała do szkół na w latach 80. i 90. ubiegłego wieku. Brakowało wówczas systemu przygotowania surdotyflopedagogów i takiego kierunku studiów, występował (i nadal występuje) niedostatek nauczycieli – pedagogów specjalnych, przygotowanych do pracy z uczniem ze sprzężoną niepełnosprawnością słuchu i wzroku. Skutkuje to tym, że nauczyciele/specjaliści z przygotowaniem do pracy z uczniem z niepełnosprawnością jednorodną, np. z uszkodzeniem wzroku czy z uszkodzeniem słuchu, stosują w pracy z dzieckiem głuchoniewidomym metody pracy przewidziane dla uczniów z danym rodzajem niepełnosprawności jednorodnej lub intuicyjnie je modyfikują, jednak nie zawsze właściwie (Zaorska, 2007; Paradowska i Książek, 2017). Najczęściej badani wskazywali w swoich narracjach na Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych w Laskach.

[1] Oznaczenia: IDI – Individual In-depth Interview – Indywidualne wywiady pogłębione; K – kobieta; M – mężczyzna; 33 – wiek; 2 – numer respondenta/ki; E – ekspert.

> Mówię to z mojej perspektywy, wiem, że kilka osób miało związki ze szkołą w Laskach – najczęściej chodziło do tej szkoły. Tam też była taka komórka dla osób głuchoniewidomych, więc dużo osób z tą szkołą współpracowało [IDI/M/26/25/E].

Placówki te są często oddalone od miejsca zamieszkania dziecka i uczęszczanie do nich wiąże się z koniecznością rozłąki z rodziną i innymi ważnymi dla dziecka osobami z otoczenia, co stanowi poważne utrudnienie. Jedna z badanych wskazuje, że najbliższa rodzina nie podjęła decyzji o umieszczeniu jej w placówce specjalnej (znajdującej się poza miejscem zamieszkania), właśnie ze względu na rozłąkę i lęk.

> W międzyczasie zaproponowano mi wyjazd do szkoły dla niewidomych w Laskach pod Warszawą. W tamtym czasie nie chciałam jechać, bałam się, a moja mama jeszcze bardziej się bała i zawsze mówiła, że mogę sobie nie dać rady [IDI/K/55/17].

Konieczność wyjazdu do placówki (poza miejscem zamieszkania) wiązała się z doświadczeniem rozłąki z najbliższą rodziną – szczególnie z rodzicami oraz rodzeństwem. Badania naukowe potwierdzają, że rodzaj szkoły, do której uczęszcza niepełnosprawne dziecko, okazuje się ważny w tworzeniu więzi z rodzeństwem. Emine Ahmetoğlu i Neriman Aral (2004) na podstawie własnych badań wskazują, że dzieci, których niepełnosprawne rodzeństwo uczyło się w szkole specjalnej (dodatkowo poza miejscem zamieszkania) posiadały mniejsze zrozumienie dla zjawiska niepełnosprawności. Obecność niepełnosprawnych dzieci w szkołach ogólnodostępnych sprawia, że rodzeństwo akceptuje niepełnosprawną siostrę czy brata. Ich więzi są silniejsze ze względu na to, że widują się w szkole, mogą mieć wspólnych znajomych i wspólnie spędzać czas pozaszkolny (Ünal i Baran, 2011). Jedna z badanych przyznaje, że ma jednego brata, z którym jej więzi nie są wystarczająco silne. Przyczynę takiego stanu rzeczy można upatrywać w tym, że kobieta przeszła swoją edukację, nie mieszkając w domu, a w internacie, co wskazuje na odizolowanie jej od brata.

> Z bratem mam słaby kontakt, ponieważ myśmy się wcześniej w dzieciństwie rozeszli, on został z rodzicami, a ja poszłam do internatu. Więc jakby (dłuższe zastanowienie się – przyp. TK) dogadujemy się, ale nie ma takiego super kontaktu między nami, więzi jakiś mocnych. Ja tak bardziej wychowywałam się wśród obcych ludzi aniżeli w rodzinie. W rodzinie byłam tylko do dziewiątego roku życia, a potem już poszłam do internatu. Więc ciągle mnie nie było w domu, przyjeżdżałam na wakacje, weekendy [IDI/K/41/14].

Kobieta podkreśla trudy życia, gdy była dzieckiem oraz osobą młodą, gdyż wychowywała się bez rodziny, wśród ludzi zupełnie jej obcych, do których nie czuła emocjonalnego przywiązania. Do dziś kontakt z bratem pozostał słaby, a mężczyzna nie wykazuje chęci, aby polepszyć te więzi.

Tematyka dotycząca ucznia z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku oraz jego uczęszczanie do szkoły ogólnodostępnej była i nadal jest podejmowana przez wielu badaczy. Część z nich wskazuje, że taka forma edukacji jest jak najbardziej prawidłowa i przynosi wiele korzyści głuchoniewidomemu uczniowi. Inni badacze wskazują, że próby włączenia głuchoniewidomych dzieci w nurt życia pełnosprawnych rówieśników są niezmierne trudne i oznaczają, że nauczyciele, specjaliści zatrudnieni w placówkach ogólnodostępnych potrzebują zarówno wiedzy ogólnej na temat głuchoślepoty i jej wpływu na rozwój dziecka, jak i wiedzy na temat odpowiednich przystosowań, specjalnych pomocy i metod nauczania – dostosowanych do potrzeb i możliwości konkretnego dziecka/ucznia z głuchoślepotą (Książek i Paradowska, 2012). Pojęcie edukacji niesegregacyjnej odnosi się do dwóch form kształcenia osób z niepełnosprawnością, tj. w oddziałach integracyjnych oraz klasach powszechnych zgodnie z rejonem zamieszkania. Pierwsza forma jest określana jako edukacja integracyjna (kształcenie integracyjne), druga jako edukacja włączająca (inkluzyjna). W Polsce rozwój kształcenia integracyjnego przypada na lata 90. XX wieku. Sposób organizacji oddziałów integracyjnych był wzorowany na rozwiązaniach hamburskich i do dzisiaj nie uległ zasadniczym zmianom. Wśród badanych to właśnie ta forma kształcenia była dominująca (najwięcej badanych uczęszczało do placówek integracyjnych). Obecność wychowanków w przedszkolach i szkołach z różnymi ograniczeniami sprawności wymusiła konieczność realizacji dodatkowych zadań, które można odnieść do trzech aspektów funkcjonowania placówek (Bąbka, 2015):

1) aspekt organizacyjny, uwzględnia likwidację barier architektonicznych, zmniejszenie liczebności oddziałów do 20 wychowanków, w tym od 3 do 5 uczniów z różnymi niepełnosprawnościami w klasie, umożliwienie wielopoziomowej pracy podczas zajęć dzięki pomocy nauczyciela wspomagającego, zatrudnienie specjalistów (np. logopedy, rehabilitanta, psychologa, surdopedagoga, tyflopedagoga);
2) aspekt rehabilitacyjny, w przedszkolach i szkołach zapewnia się uczniom rehabilitację fizyczną, psychologiczną, pedagogiczną, społeczną oraz zawodową;
3) aspekt społeczny uwzględnia działania edukacyjne mające na celu ingerowanie w dynamikę stosunków społecznych w klasach integracyjnych, budowanie wspólnoty wśród uczestników procesów kształcenia oraz przeciwdziałanie dyskryminacji osób z niepełnosprawnością w środowisku lokalnym.

Edukacja włączające/inkluzyjna to model wyrastający z potrzeby zlikwidowania dychotomicznego podziału: pełnosprawny versus niepełnosprawny uczeń, który miał miejsce w kształceniu integracyjnym. W literaturze przedmiotu (Szumski, 2004, 2010; Zamkowska, 2009; Bąbka, 2015) traktuje się kształcenie integracyjne i włączające, pomimo dostrzeganych podobieństw, jako nieco odmienne

modele edukacji. Kształcenie integracyjne jest realizowane w wybranych szkołach, edukacja włączająca zaś ma być realizowana w każdej szkole (zgodnie z rejonem zamieszkania wychowanka). W kształceniu integracyjnym zakłada się, że grupę tzw. innych stanowią uczniowie z niepełnosprawnością. Natomiast w edukacji włączającej inność ucznia jest ujmowana w kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych (oprócz niepełnosprawności dotyczą np. odmienności narodowościowej, językowej, wybitnej zdolności, trudności edukacyjnych, niedostosowania czy zagrożenia niedostosowaniem społecznym). W kształceniu integracyjnym realizowano model asymilacji, polegający na przystosowaniu się uczniów z niepełnosprawnością do życia w społeczności pełnosprawnych, stanowiących większość. W podejściu włączającym można mówić o koncepcji różnorodności. W Polsce od lat 90. ubiegłego wieku poprzez kształcenie integracyjne z różnym skutkiem są podejmowane próby zmiany postaw społeczeństwa wobec osób z różnymi ograniczeniami sprawności, przeciwdziałania stereotypowemu myśleniu o nich jako gorszych, nieprzydatnych i nieproduktywnych. Wskazywali na to badani, że możliwość wzrastania wśród pełnosprawnych rówieśników pomagała im lepiej odgrywać rolę ucznia i kolegi. W pewnym stopniu dawała poczucie normalności, sprzyjała rozwojowi wszystkich uczniów.

> Wiem, że było mi bardzo ciężko i nie raz rzucałam tornister o podłogę, manifestowałam swoje niezadowolenie. Cały czas musiałam siedzieć w pierwszej ławce przed tablicą, aby najwięcej zyskać. Musiałam obserwować ruchy warg nauczycieli, którzy mieli ze mną przedmioty. Były to trudne czasy. Z biegiem czasu widzę, że pokonałam te trudności, bariery, uczyłam się bardzo dobrze. […] pomagali nauczyciele, chcieli po prostu dobrze dla mnie, aby było mi jak najlepiej, więc ta życzliwość też była dla mnie bardzo ważna [IDI/K/65/11].

I nawet gdy codzienność daleka była od „idealnych" wyobrażeń młodzieńczych, to zdobyte doświadczenia są traktowane jako pożyteczna lekcja wdrażania się do wymagań dorosłości. Badani wszystko to zawdzięczają własnemu zaangażowaniu w pokonywaniu trudności oraz zaangażowaniu rodziców – szczególnie matek. Często to właśnie matka wpływała na przebieg doświadczeń edukacyjnych.

> Mama zapisała mnie do szkoły prywatnej, gdzie były klasy mało osobowe, mało ilościowe i też trafiłem na dobrego nauczyciela, który tam jakby zwracał uwagę na rozwój aparatu mowy. To była katolicka szkoła w Opolu (nazwa miejscowości zmieniona – przyp. TK) [IDI/M/34/2].

> Mama bardzo chciała, żebym się uczyła i poszła na studia, abym robiła coś ważnego. Cieszyła się moimi sukcesami [IDI/K/65/11].

> Moi rodzice – głównie to moja mama – to sama chodziła na zajęcia z surdopedagogiki, by wiedzieć więcej, jak się mną zajmować. Trzeba wiedzieć, że był to początek lat 60.

ubiegłego wieku, kiedy jeszcze nie było takiej wiedzy na ten temat – jak rehabilitować dzieci z takim uszkodzeniem słuchu [IDI/M/64/9].

Cytowane wypowiedzi wskazują, że działania matek miały na celu zwiększenie szans edukacyjnych ich dzieci, a także nabycie umiejętności, które w przyszłości pozwoliłyby na funkcjonowanie w pełnosprawnym społeczeństwie. Przeżyte doświadczenia i opowiedziane narracje ukazują nauczycieli, którzy nie zawsze w pełni angażowali się w edukację oraz opiekę nad głuchoniewidomym uczniem.

Chodziłem do szkoły ogólnodostępnej. W szkole nie słyszałem tego, co mówili nauczyciele i siedziałem przez to w pierwszej ławce, abym mógł lepiej widzieć, co nauczyciel pisze na tablicy [IDI/M/64/9].

Chodziłam do normalnej szkoły, zawsze było tak, że koleżanki przepisywały z tablicy, a ja nic nie widziałam, więc często oddawałam pustą kartkę, a nauczyciele jakoś szczególnie się nie przejmowali. Otrzymywałam oceny bardzo dobre, nie miałam żadnych konsekwencji z powodu oddania pustych sprawdzianów, czy nieuzupełnionych w całości […] [IDI/K/55/17].

Nauczyciele z różnych powodów odwracali uwagę od głuchoniewidomego ucznia, wiedząc, że może źle odpowiedzieć na pytania na sprawdzianie, podsuwali wcześniej gotowe pytania, czy nie sprawdzali prac oddawanych przez uczniów. Potwierdzają to analizy Paradowskiej i Książek (2017), że zdarzają się niedostosowania w zakresie zasad oceniania. Bywa, że dziecko głuchoniewidome otrzymuje same bardzo dobre oceny – mimo że niczego się od niego nie wymaga – i nie czyni postępów. Bywa także przeciwnie – mimo podejmowania dużego systematycznego wysiłku otrzymuje stale niskie oceny. Problem ten nie był sygnalizowany przez badanych.

W narracjach badanych pojawiają się także relacje z pełnosprawnymi rówieśnikami. Badania dotyczące integracji uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością w klasach ogólnodostępnych wskazują zarówno na szanse, jak i zagrożenia płynące dla obu grup. Efektywność tej integracji jest determinowana wieloma czynnikami, m.in. 1) warunkami materialnymi oraz dydaktyczno-wychowawczymi, w jakich funkcjonuje szkoła, 2) zatrudnieniem specjalistów wspierających kształcenie uczniów z niepełnosprawnością, 3) współpracę szkoły z placówkami specjalistycznymi i domem rodzinnym dziecka. Za efekt kształcenia integracyjnego, jak również warunek skutecznej integracji można uznać także jakość relacji społeczno-emocjonalnych w grupach integracyjnych (Parys 2009; Ćwirynkało 2010). Ćwirynkało (2010) wskazuje, że analiza doniesień badawczych poświęconych wzajemnym stosunkom uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych najczęściej nie napawa optymizmem. Z jednej strony wskazuje się,

że dzieci i młodzież z niepełnosprawnością, w porównaniu do zdrowych rówieśników, zajmują w grupie pozycje niższe, niekorzystne. Często są ofiarami przemocy słownej czy też fizycznej. Głuchoniewidome kobiety w następujący sposób opisują swoje doświadczenia.

> Jeżeli chodzi o doświadczenia szkolne, to szkoła podstawowa była dla mnie najgorsza. W gimnazjum za bardzo nie miałam wsparcia, natomiast w szkole średniej było o wiele lepiej. Wydaje mi się, że im starsi byli moi znajomi, tym bardziej się do mnie dostosowywali [IDI/K/32/24].

> Na początku musiałam nosić takie pudełko jako aparat słuchowy, a że chciałam słyszeć, to musiałam go nosić. Powiem, że było to dla mnie trudne. Rówieśnicy się ze mnie śmiali, przezwyciężyłam to jakoś. Potem wymyślili aparaty uszne. Wtedy było mega cudowne doświadczenie, że nie trzeba było tego pudełka nosić [IDI/K/40/12].

> Bardzo źle wspominam szkołę (ogólnodostępną – przyp. TK). Ponieważ tak, jak wspominałam wcześniej, byłam bardzo nieśmiałą osobą, która mało się odzywała […]. Więc jeśli chodzi o szkołę, to zawsze źle wspominam ten okres, nie miałam przyjaciół czy koleżanek. W gimnazjum wydawało mi się, że mam przyjaciółkę, ale… okazało się, że ona przyjaźni się ze mną tylko dlatego, że miałam wychowawczynię, która wcześniej dawała mi pytania do sprawdzianów. Taki miałam przywilej z tego, że jestem osobą z niepełnosprawnością [IDI/K/27/20].

Istotnym wyznacznikiem jakości relacji interpersonalnych uczniów pełno- i niepełnosprawnych jest rodzaj niepełnosprawności (Bartnikowska i Ćwirynkało, 2016). Za szczególnie trudną należy uznać sytuację ucznia głuchoniewidomego wśród rówieśników. Wpływ na to ma m.in. duża rozpiętość umiejętności w zakresie porozumiewania się i stosowanych przez nich metod komunikacji. Głuchoniewidomi rozmówcy byli zmuszeni do wykorzystywania specjalnych urządzeń, które ułatwiały im funkcjonowanie społeczne. Szczególnie w latach 80. i 90. ubiegłego wieku zaczęły pojawiać się pierwsze zauszne i wewnątrzuszne aparaty słuchowe, które były trudno dostępne. Wówczas głuchoniewidomi uczniowie korzystali z dostępnych tranzystorowych aparatów słuchowych, które rzucały się w oczy, gdyż wiele z nich nie mieściło się w kieszeni – uczniowie często wieszali je na szyi. Powodowało to duże zainteresowanie pełnosprawnych rówieśników, którzy – na co zwraca uwagę badana kobieta – wyśmiewali ją. Głuchoniewidome kobiety podejmowały kontakty towarzyskie bardzo rzadko i były one nietrwałe, często też były utrudnione – jak w przypadku przyjaźni z głuchoniewidomą kobietą, która miała na celu tylko uzyskiwanie korzyści w postaci gotowych odpowiedzi na sprawdziany w szkole. Przebywanie w takich układach koleżeńskich z punktu widzenia głuchoniewidomego ucznia powoduje niekorzystny rozkład pozycji społecznych w klasie.

Z drugiej strony głuchoniewidomi rozmówcy wskazywali, że uczęszczanie do placówki ogólnodostępnej dawało im poczucie normalności, możliwość nawiązania relacji z rówieśnikami.

> Mama starała się także, żebym poszedł do przedszkola, a potem do szkoły dla dzieci pełnosprawnych. Pamiętam, że ja jakoś dobrze nie słyszałem, ale bardzo dobrze się czułem w ich towarzystwie [IDI/M/64/9].

> Chodziłam z nimi (rodzeństwem – przyp. TK) do normalnej szkoły, jeździłam z nimi na obozy harcerskie, zuchowe. Więc chodziło o to, że dawali mi poczucie normalności, że nie czułam się niepełnosprawna. Oczywiście, odczuwało się tą inność, szczególnie kiedy młodsza o rok siostra pytała się: „Dlaczego Dorota ma inne uszy" (imię zmienione – przyp. TK). Zdawałam sobie jako dziecko sprawę, że mam inne uszy – tak sobie to nazywałam [IDI/K/65/11].

> Jak poszłam do szkoły (ogólnodostępnej – przyp. TK), to miałam takiego kumpla u sąsiadów, który zawsze mną się opiekował, na sanki mnie zabierał, po jakiś drzewach chodziliśmy. Więc myślę, że ja miałam takie normalne dzieciństwo, nie byłam izolowana, odcinana od ludzi… wręcz przeciwnie [IDI/K/41/14].

Niemniej jednak w literaturze przedmiotu wskazuje się, że jakość relacji rówieśniczych uczniów z niepełnosprawnością nie zależy wyłącznie od ich cech biopsychicznych. Także nauczyciele mogą modelować postawy rówieśników wobec uczniów z niepełnosprawnościami. Podkreśla się, że dobre relacje z rówieśnikami nie powinny być wynikiem wyłącznie spontanicznych interakcji między uczniami, ale też planowych działań nauczycieli, które są uwarunkowane z jednej strony – ich wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami, z drugiej postawą wobec uczniów z niepełnosprawnością i nastawieniem prointegracyjnym *versus* prosegregacyjnym. Grupę nauczycieli należy uznać za wysoce zróżnicowaną, co jest determinowane m.in. doświadczeniem zawodowym, wiekiem, formą i etapem kształcenia, na którym pracują nauczyciele, a także przebytymi szkoleniami (Bartnikowska i Ćwirynkało, 2016). Głuchoniewidomy mężczyzna opowiada, że to właśnie dzięki pomocy nauczycieli, którzy aktywizowali jego rówieśników w klasie, mógł poczuć się swobodnie i liczyć na ich pomoc.

> Nauczycielka wykonała bardzo ważny ruch, teraz może naturalny, chociaż systemowo nieujęty wówczas. Otrzymałem wsparcie w postaci chłopaka, który kończył psychologię […]. Był takim moim asystentem w ciągu dnia w szkole, trochę wdrażał innych nauczycieli, jak mają się ze mną obchodzić. Obserwował klasę i wywołał grupę kilkorga młodych ludzi, których potem zaangażował do takiego wspomaganie mnie [IDI10/M/67/10].

Bycie wśród pełnosprawnych rówieśników miało początkowo zupełnie przeciwstawne znaczenie dla głuchoniewidomego mężczyzny. Szkoła ogólnodostępna była miejscem, w którym nie potrafił, a także bał się poprosić o pomoc czy wsparcie:

> Będąc w szkole specjalnej strasznie nie lubiłem prosić o pomoc. Uważałem, że zawsze jakoś sobie poradzę, jeszcze innym w szkole specjalnej pomagałem. Także… abym ja musiał kogoś prosić o pomoc, było to dla mnie dyshonorem, takie duże skrępowanie. No ale (dłuższe zastanowienie się – przyp. TK) tutaj nie miałem wyjścia i musiałem schować swoją dumę do kieszeni i korzystać z tej pomocy, albo o nią prosić czy upominać się. Było to dla mnie bardzo trudne doświadczenie [IDI10/M/67/10].

Zaangażowanie nauczycieli w osobową relację z uczniem oraz z jego rówieśnikami spowodowało otwarcie się obu stron. Wskazuje na to następująca wypowiedź:

> Dość szybko się przekonałem, że koleżanka, która normalnie dość średnio się w szkole uczyła, pomagała mi z biologii, a potem o dziwo na samych piątkach z tej biologii jeździła. Kolega, który był średni z matematyki, pomagał mi w niej i też jechał na samych piątkach (śmiech – przyp. TK). Czyli dostrzegłem, że oni jednak poświęcali mi swój czas i energię. Nigdy nie spotkałem się ze słowami jakiejś negacji, że ci nie pomogę. To bardziej z mojej strony było takie poczucie, że zabieram im czas [IDI10/M/67/10].

W wypowiedziach badanych pojawiał się również wątek nauczania indywidualnego, które w dużej mierze było krytykowane. Głuchoniewidomi rozmówcy wskazywali, że nauczanie indywidualne przebiega w warunkach izolacji od szerokiego środowiska społecznego, w otoczeniu złożonym wyłącznie z nauczyciela oraz najbliższej rodziny – najczęściej rodziców.

> Bo oni tych wszystkich niepełnosprawnych to za przeproszeniem wyrzucili ze szkoły ogólnodostępnej, masowej. Indywidualny tok nauczania to nie jest to samo, co pójście do szkoły. Ja jestem przeciwna zamykaniu w domu, w każdym bądź razie przy nauce. Bo w szkole, jakby nie było, to jest to wyjście z domu, pokazanie się na zewnątrz. Rozmowa z drugim człowiekiem, a nie w domu, gdzie może tylko rozmawiać z nauczycielem i rodzicem [IDI/K/62/3].

Holistyczne myślenie o obecności osoby z niepełnosprawnością w systemie oświaty powinno umożliwić rozsądne wykorzystanie zasobów i rozwinięcie potencjału ucznia z niepełnosprawnością (Krzymowska, 2014). Z punktu widzenia osób z jednoczesnym uszkodzeniem zmysłu słuchu i wzroku „niepełnosprawność" zawsze będzie postrzegana przez osoby jako stan niekorzystny, który należy opisywać i nadawać mu odpowiednią rangę (Kirenko, 2006). Jednocześnie niepełnosprawność nie może ograniczać postrzegania człowieka nią dotkniętego czy determinować jego przyszłości. Otwieranie się szkolnictwa wyższego na studenta

z niepełnosprawnością stanowi duży krok na drodze do emancypacji tej grupy społecznej (Krzymowska, 2014).

Po 1989 roku w Polsce odnotowano rekordowy wzrost liczby studentów – do 1 953 832 osób w roku akademickim 2005/2006, co oznacza pięciokrotny wzrost. W roku akademickim 1990/1991 studiowało w Polsce 403 824 studentów. Zjawisko to jest określane jako „boom edukacyjny". W następnych latach wzrost kształcenia na poziomie wyższym objął także osoby z niepełnosprawnością. W roku akademickim 1998/1999 studiowało w Polsce 1 273 955 studentów, w tym 826 z niepełnosprawnością (stanowili 0,06% ogół studentów). W roku akademickim 2011/2012 w 460 szkołach wyższych w Polsce kształciło się 1 764 060 studentów, w tym 30 249 studentów z niepełnosprawnością. Stanowili oni 1,7% ogółu studentów. Giermanowska i Racław (2014) wskazują, że o ile liczba studentów ogółem od roku akademickiego 2006/2007 zaczęła stopniowo spadać, o tyle liczba studentów z niepełnosprawnością stale rośnie. Największą liczbę studiujących osób z niepełnosprawnością odnotowuje się na studiach stacjonarnych na największych uczelniach państwowych w Polsce: Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym w Siedlcach (mającym najdłuższe tradycje kształcenia studentów z niepełnosprawnością) (Tylewska-Nowak, 2014). Wzrost liczby studentów z niepełnosprawnością był możliwy dzięki zmianie prawa o szkolnictwie wyższym, które zobligowało uczelnie do działań na rzecz dostosowania infrastruktury i programów kształcenia do potrzeb studentów z niepełnosprawnością. Szkoły wyższe na te zadania otrzymują wsparcie z PFRON i funduszy unijnych. Uczestniczą także w programach badawczych i wdrożeniowych dotyczących wsparcia edukacji studentów z niepełnosprawnością (Giermanowska i Racław, 2014). Wśród badanych jedynie 6 osób posiada wyższe wykształcenie. Głuchoniewidomi wybierali takie kierunki studiów jak: filologia polska, informatyka, pedagogika specjalna, ekonomia, biologia czy politologia. Jeden z badanych posiada tytuł doktora. Studenci z niepełnosprawnością mogą korzystać z różnych form wsparcia z uczelni oraz PFRON, np. wsparcia stypendialnego, pokrycia zakupu pomocy naukowych. Badani w swoich narracjach wskazują na otrzymane wsparcie w trakcie studiów:

> Miałem wsparcie w trakcie studiów, dofinansowanie do nauki z tego programu „Student I" czy zakup komputera z aktywnego samorządu [IDI/M/36/13].

> Jeżeli chodzi o wsparcie, to na pewno PFRON ma taką pulę w postaci aktywnego samorządu, gdzie można składać wnioski o dofinansowanie na sprzęt rehabilitacyjny oraz wsparcie w nauce, więc dzięki temu wsparciu – „Student I", „Student II", „Student III" mogłem studiować, a później pokryli mi czesne na studiach podyplomowych [IDI/M/34/2].

Wyniki badań wskazują, na znaczącą rolę PFRON w realizacji edukacyjnych zamierzeń osób z niepełnosprawnością. Dzięki stypendiom, dofinansowaniu materiałów edukacyjnych możliwa była nauka poza miejscem zamieszkania oraz przystosowanie miejsc i narzędzi nauczania do potrzeb osób z niepełnosprawnością. Także uczelnie dofinansowywały kształcenie studentów poprzez specjalne stypendia. Stosowano też potrzebne udogodnienia związane z procesem kształcenia. Badania naukowe wskazują, że integracja w środowisku akademickim była uzależniona od dysfunkcji – najczęściej trudności z włączeniem w życie studenckie miały osoby niesłyszące i niedosłyszące, które pozostawały poza nurtem życia towarzyskiego. Rozmówcy, którzy rozpoczęli studia, wskazywali na bariery architektoniczne, brak zaopatrzenia w sprzęt i pomoce ułatwiające studiowanie, dostęp do bibliotek czy stworzenia możliwości przygotowania materiałów z zajęć.

> […] studiowałem ekonomię, a czy miałem trudności? Na pewno miałem trudności bo chociażby jakość prowadzenia wykładów, aule i pomieszczenia, gdzie były ćwiczenia, są jak w każdej szkole bez wytłumienia. Więc wymagało to ode mnie dużego skupienia, żeby w ogóle coś wynieść z tych studiów. Więc pomimo tego, że nie potrzebowałem tłumacza-przewodnika ani jakiegoś wsparcia zewnętrznego w postaci dyktafonu, to studia ukończyłem [IDI/M/34/2].

Jedna z badanych wskazuje na przejawy wrogości, niechęci ze strony władz uczelnianych czy niezrozumienia specyfiki dysfunkcji ze strony nauczycieli akademickich.

> Miałam problemy ze studiowaniem, ponieważ przecierałam szlak. Za moich czasów nie było jeszcze biura ds. osób niepełnosprawnych. Musiałam udowadniać po prostu, że mogę się uczyć, mam prawo się uczyć jak wszyscy. Nie miałam jakiegoś większego problemu z wykładowcami. Sami profesorowie pożyczali mi książki czy materiały nagrywali. Problem robiła administracja oraz dyrekcja wydziału. Oni koniecznie chcieli się mnie pozbyć, szantażowali mnie nawet, że mnie wyrzucą z uczelni [IDI/K/41/14].

Okres studiów był okresem zapoznawania się z nowymi osobami, budowania nowych przyjaźni, które, na co wskazywali badani, trwają do dziś. Rozmówcy podkreślali, że pełnosprawni rówieśnicy w pozytywny sposób odbierali ich obecność na uczelni, oferowali im pomoc oraz wsparcie.

> Inni studenci też mi pomagali, oczywiście nie wszyscy, bywało różnie… ale (dłuższe zastanowienie się – przyp. TK) miałam kilka koleżanek, z którymi wymienialiśmy się materiałami. Ja dawałam książki nagrane, albo zeskanowane już pliki na dyskietkach, a one dawały mi swoje notatki nagrane dla mnie na dyktafon […]. Miałam też pomoc koleżanki, która była tłumaczem-przewodnikiem, chodziła ze mną na niektóre wykłady i robiła mi notatki na laptopie i nagrywała mi na dyktafon [IDI/K/41/14].

> Najgorsze były dla mnie studia, ponieważ musiałam już sobie sama radzić, ale na szczęście trafiłam na super koleżanki, które mi pomagały – z tablicy przepisywać, uzupełniać notatki z wykładów. Z niektórymi mam nawet kontakt do dnia dzisiejszego [IDI/K/40/12].

Analizując treści narracji, można mówić o odczuwalnej dumie z ukończenia studiów wyższych (wszyscy badani, którzy rozpoczęli studia je ukończyli), samodzielnego pokonywania trudności, a także radzenia sobie nawet z najbardziej błahymi sprawami dnia codziennego. Ukończenie studiów uznają za świadectwo własnej dojrzałości i gwarant tego, że w przyszłości poradzą sobie z nowymi wyzwaniami.

WNIOSKI I REKOMENDACJE Z BADAŃ

W niniejszym opracowaniu celowo odnoszę się wyłącznie do doświadczeń edukacyjnych dorosłych osób głuchoniewidomych, którzy ukończyli już edukację szkolną. Pomijam obecną sytuację dzieci i młodzieży głuchoniewidomej, gdyż ich dzisiejsze położenie jest zupełnie inne niż osób głuchoniewidomych, które do szkół uczęszczały w latach 80. i 90. XX wieku. Rozmówcy, szczególnie na początku wywiadu, odnosili się do przeżyć z okresu dzieciństwa. Wskazywali na szczególną rolę matek w odpowiednim wyborze formy kształcenia. Wybór ten, w większości przypadków, nie był sprawą prostą, był poprzedzony rozpoznaniem oferty edukacyjnej, a także wizytami u specjalistów.

Spisany przekaz osobistych doświadczeń z funkcjonowania w środowisku szkolnym wiele mówi o samych głuchoniewidomych autorach, ich sposobie widzenia edukacyjnej rzeczywistości. Badani posiadali dużą wiedzę i doświadczenie edukacyjne, potrafili być bystrymi i krytycznymi obserwatorami – ich już trochę odległej rzeczywistości edukacyjnej (najstarszy z respondentów ukończył edukację w 1981 roku, najmłodszy zaś w 2008 roku). Doświadczenia edukacyjne badanych nie mają ani jednoznacznie pozytywnego, ani wyłącznie negatywnego charakteru. Pozytywne wyzwalały energię do rozwijania osobistej autonomii, sprzyjały budowaniu wzajemnego zrozumienia (tutaj ogromne znaczenie miały działania ze strony nauczycieli). Negatywne natomiast miały często charakter autodestrukcyjny, demotywowały głuchoniewidomych uczniów do różnych działań szkolno-edukacyjnych. Tworzyły poczucie osamotnienia, gdy głuchoniewidomy uczeń był zdany na łaskę i niełaskę nauczycieli i pełnosprawnych rówieśników. Głuchoniewidomi uczniowie poprzez codzienne doświadczenia wynoszone z pobytu w środowisku edukacyjnym nie ulegali im bezwiednie. Szymański (2013) wskazuje, że jednostka uzyskując w toku życia coraz więcej doświadczeń, kształtując własną mądrość i postawę moralną, sama w coraz większym stopniu selekcjonuje, osłabia, neutralizuje lub wzmacnia naciski i inspiracje społeczne. Badani poddawani procesom wychowania oraz socjalizacji obierali, a także opracowywali różne strategie

radzenia sobie z nimi – od całkowitego wycofania się, pozornego przystosowania się, aż do twórczych działań opozycyjnych. Negatywne doświadczenia badanych okazywały się punktem wyjścia do odkrywania własnego potencjału.

Uważam, że szersze opisanie doświadczeń płynących z realizacji obowiązku kształcenia w obu rodzajach placówek przyczyniłoby się do lepszego poznania sytuacji edukacyjnej tej grupy dzieci z niepełnosprawnością, rozpoznania ich podstawowych potrzeb i problemów ze strony otoczenia szkolnego. Uczniowie głuchoniewidomi stają się – na co sami wskazywali badani – ukryci, wyizolowani z kręgu rówieśników. Ważne byłoby także poznanie doświadczeń edukacyjnych dzieci i młodzieży głuchoniewidomej w kontekście pandemii COVID-19.

Adresatami niniejszego opracowania powinni być przedstawiciele środowiska akademickiego, pedagodzy specjalni (pracujący zarówno z osobami niewidomymi, jak i niesłyszącymi).

BIBLIOGRAFIA

Ahmetoğlu, E., Aral, N. (2004). *Zihinsel engelli çocukların kardeş ilişkilerinin anne ve kardeş algılarına göre değerlendirilmesi (Evaluation of Mentally Disabled Children's Sibling Relationships with Respect to Mother and Sibling Perceptions).* Ankara University School of Home Economics Scientific Research and Studies.

Bartnikowska, U., Ćwirynkało, K. (2016). Wyznaczniki kształtujące sytuację ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej i integracyjnej – analiza dostępnych badań. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 13, 29–48. http://doi.org/10.14746/ikps.2016.13.02

Bąbka, J. (2015). Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 11, 9–33. http://doi.org/10.14746/ikps.2015.11.01

Bruce, S.M. (2002). Impact of a Communication Intervention Model on Teachers Practice with Children Who Are Congenitally Deafblind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96, 154–168. http://doi.org/10.1177/0145482X0209600304

Bruce, S.M. (2003). The Importance of Shared Communication Forms. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97, 106–109. http://doi.org/10.1177/0145482X0309700206

Bruce, S.M., Janssen, M., Bashinski, S.M. (2016). Individualizing and Personalizing Communication and Literacy Instruction for Children Who Are Deafblind. *Journal of Deafblind Studies on Communication*, 2, 73–87.

Ćwirynkało, K. (2010). Pełnosprawni uczniowie wobec swoich rówieśników z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność*, 3, 93–106. http://doi.org/10.15633/9788374385077.12

Giermanowska, E., Racław, M. (2014). Pomiędzy polityką, życiem, emancypacją i jej pozorowaniem. Pytania o nowy model polityki społecznej wobec zatrudnienia osób niepełnosprawnych. *Studia Socjologiczne*, *2*(213), 107–127.

Jakoniuk-Diallo, A. (2020). Formy komunikacji wykorzystywane w porozumiewaniu się osób głuchoniewidomych. *Studia Edukacyjne*, 57, 67–75. http://doi.org/10.14746/se.2020.57.5

Kamenopoulou, L. (2012). A Study on the Inclusion of Deaf Blind Young People in Mainstream Schools: Key Findings and Implications for Research and Practice. *British Journal of Special Education*, 39, 137–145. http://doi.org/10.1111/j.1467–8578.2012.00546.x

Kaufmann, J.C. (2010). *Wywiad rozumiejący*. Oficyna Naukowa.

Kirenko, J. (2006). *Oblicza niepełnosprawności*. Wyd. Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej.

Kozłowski, G. (2011). Głuchoślepota – głos praktyka i osoby doświadczonej niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność*, 7, 177–184.

Krzymowska, E. (2014). Student z niepełnosprawnością w Polsce. *Niepełnosprawność*, 15, 100–110.

Książek, M. (2003). *Dziecko głuchoniewidome od urodzenia*. Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym.

Książek, M. (2009). Wszystko co powinieneś wiedzieć o głuchoślepocie. W M. Białek (Red.), *Małymi krokami do wielkich celów* (s. 7–23). Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym.

Książek, M., Paradowska, E. (2012). Edukacja włączająca w kontekście dzieci głuchoniewidomych – założenia a rzeczywistość. *Niepełnosprawność*, 7, 67–75.

Lachowicz, A., Sul, B. (2002). Rys historyczny wychowania i kształcenia osób z równoczesnym upośledzeniem słuchu i wzroku. W C. Kosakowski, M. Zaorska (Red.), *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych (modelowe rozwiązania)* (s. 15–22). Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Majewski, T. (1995). *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych*. Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym.

Mieszczeriakow, A.I. (1978). *Dzieci głuchoniewidome. Kształtowanie zachowania a rozwój psychiczny.* PWN.

Nosarzewska, S. (2002). Opieka, kształcenie i wychowanie dzieci i dorosłych z równoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku. W C. Kosakowski, M. Zaorska (Red.), *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych (modelowe rozwiązania)* (s. 153–158). Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Paradowska, E. (2016). Sytuacja rozwojowa dzieci głuchoniewidomych w świetle badań. *Niepełnosprawność*, 21, 132–150.

Paradowska E., Książek, M. (2017). Dostęp dzieci głuchoniewidomych do różnych form edukacji – szanse i zagrożenia. W E. Domagała-Zyśk, G. Wiącek, M. Książek (Red.), *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności* (s. 53–78). Lublin: Episteme.

Parchomiuk, M. (2014). „Nic o nas bez nas". Udział osób z niepełnosprawnością intelektualną w badaniach. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 25, 35–54. http://doi.org/10.5604/17345537.1133171

Parys, K. (2009). Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych. W Z. Janiszewska-Nieścioruk (Red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 233–278). Impuls.

Racław, M. (2018). Sprawny badacz wśród niepełnosprawnych badanych. Wybrane etyczne i polityczne ograniczenia i upowszechnienia danych. *Societas/Communitas*, 26, 161–180.

Rowland, Ch., Schweiget, P. (1989). Tangible Symbols: Symbolic Communication for individuals with Multisensory Impairments. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, 226–234. http://doi.org/10.1080/07434618912331275276

Sporek, P. (2013). Doświadczenie jako kategoria wyznaczająca podstawy edukacyjnego dialogu: zarys koncepcji kształcenia wyrastającej z myśli filozoficznej Józefa Tischnera. *Podstawy Edukacji*, 6, 99–117.

Szczesiul, A. (2017). Doświadczenia edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością ruchową w codzienności szkolnej. Perspektywa biograficzna. W I. Paszenda, M. Humeniuk (Red.), *Codzienność jako wyzwanie edukacyjne (tom I)* (s. 312–325). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Szumski, G. (2014). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. PWN.

Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej*. Wyd. APS.

Szymański, M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Impuls.

Ünal, N., Baran, G. (2011). Behaviors and Attitudes of Normally Developing Children toward Their Intellectually Disabled Siblings. *Psychological Reports*, 108, 553–562. http://doi.org/10.2466/07.10.21.PR0.108.2.553–562

Zamkowska, A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Wyd. Politechniki Radomskiej.

Wiącek, G. (2017). Psychospołeczne problemy w percepcji dorosłych osób głuchoniewidomych. W E. Domagała-Zyśk, G. Wiącek, M. Książek (Red.), *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności* (s. 173–192). Episteme.

Zaorska, M. (2002). *Głuchoniewidomi w Polsce, specjalna pomoc, edukacja i rehabilitacja*. Wyd. UWM.

Zaorska, M. (2007). Edukacja osób głuchoniewidomych – rzeczywistości praktyki pedagogicznej (refleksje krytyczne) (s. 81–86). W T. Żółkowska (Red.), *Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, t. 2. Print Group.

Zaorska, M. (2008). Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością sprzężoną w kontekście historycznym i stan aktualny. W J.J. Błeszyński, D. Baczała, J. Binnebesel (Red.), *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu pedagogicznym*. (s. 79–104). Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej.

Zaorska, M. (2010). *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji (rozwój i stan obecny).* Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Zaorska, M. (2014). Organizacja oraz realizacja badań naukowych osób dorosłych z niepełnosprawnością sprzężoną (na przykładzie osób głuchoniewidomych) za granicą – możliwości i ograniczenia. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 18, 91–102. http://doi.org/10.12775/PBE.2014.007

EDUCATIONAL EXPERIENCES OF DEAFBLIND STUDENTS IN EVERYDAY SCHOOL LIFE. RESEARCH REPORT

Introduction: In the field of social sciences and humanities in Poland, academic research on the problem of deafblindness is undertaken sporadically. Deafblindness is regarded as a difficult subject of scientific research, and it undoubtedly is. It is one of the most serious disabilities occurring in humans and has significant consequences for the affected person – in their development, getting to know themselves and the surrounding reality, as well as communication.
Research Aim: The main aim of the research is to bring closer and understand how deafblindness affects the educational experience of people affected by it. The article describes the experiences of the implementation of the obligation to educate in segregated (special school) and non-segregated (integrated schools) institutions.
Method: The narrative interview technique was used, which seemed to me to be the best way to get to know the social world of deafblind people. The purpose of the interview was to obtain information on the basis of conversations with people with varying degrees of simultaneous hearing and sight damage, which would provide a basis for the reconstruction of the temporal order, as well as the sequence of events that make up the individual stages of a deafblind person's biography. Each interview was divided into two parts: a narrative in which the deafblind told their own story, and a part in which questions were asked to supplement the threads raised by the respondents.
Results: The educational experiences of deaf-blind people were presented, which were varied in terms of the form of education – segregated or non-segregated, as well as in terms of the diagnosis of hearing and vision impairment, the time of deafblindness, its etiology, and auditory-visual functioning. The results of the research cannot be generalized to the entire population of people with simultaneous hearing and vision impairment living in our country.
Conclusions: The respondents' educational experiences are neither clearly positive nor exclusively negative. In this research, it is deafblind people who rediscover their own educational experiences, reporting what has changed in them as persons, ways of evaluating, and relations with others.

Keywords: deafblind child, educational experience, special education.